

COM ES DESENVOLUPA LA VOLUNTAT DE COMUNICAR?

Isidor Marí i Mayans

Universitat Oberta de Catalunya

Institut d'Estudis Catalans

RESUM

Aquest article comenta el model heurístic de la voluntat de comunicar en una L2, elaborat per MacIntyre *et al.* (1998), des de la perspectiva de la seva aplicació pràctica per part dels ensenyants. Partint de la base que l'objectiu principal d'un curs de llengua és aconseguir que els aprenents adquireixin la voluntat d'utilitzar-la en les ocasions en què puguin comunicar-se, el treball examina de quina manera els ensenyants poden facilitar que els estudiants superin els inconvenients que ho dificulten, en cadascun dels nivells i dels factors que concorren en el model. La possibilitat de modificar les actituds negatives, els prejudicis i els comportaments discriminatoris mereix una atenció específica.

PARAULES CLAU: aprenentatge de segones llengües, competència comunicativa, actituds lingüístiques, prejudicis lingüístics, discriminació lingüística, autoconfiança lingüística, motivacions.

HOW IS THE DESIRE TO COMMUNICATE DEVELOPED?

ABSTRACT

This article deals with the heuristic model of Willingness to Communicate in a L2, conceptualized by MacIntyre *et al.* (1998), from the point of view of its practical application by teachers. Starting from the assumption that the main objective of a language course is achieving that the learners develop a willingness to communicate in it whenever they can, this article analyzes how teachers can facilitate that learners overcome the disadvantages that make it difficult, according to every layer and factor of WTC model. The opportunity to change negative attitudes, prejudices and discriminatory behavior deserves specific attention.

KEY WORDS: second language learning, communicative competence, language attitude, linguistic prejudice, linguistic discrimination, linguistic self-confidence, motivation.

MacIntyre, Dörnyei, Clément i Noels van proposar en un article del 1998¹ un model explicatiu que van anomenar *Willingness to Communicate* (la voluntat de comunicar), perquè mostrava la contribució dels diversos factors que intervenen en l'aprenentatge d'una segona llengua a l'ús real i efectiu d'aquesta llengua per part dels aprenents. El mateix Peter MacIntyre en parla en un altre article d'aquest mateix volum de la *Revista Catalana de Pedagogia*.

Es tracta d'un model enormement atractiu, per diverses raons:

— En primer lloc, perquè mostra de manera global les interrelacions que hi ha entre els aspectes lingüístics, comunicatius i psicosocials que concorren en l'aprenentatge i l'ús d'una segona llengua.

— En segon lloc, perquè subratlla la importància decisiva dels factors psicosocials al llarg del procés d'aprenentatge, que resulten determinants tant per a la participació dels estudiants en les activitats comunicatives del curs com de cara a la seva utilització efectiva de la llengua apresada, i no haurien de ser mai negligits pels ensenyants.

— I sobretot, perquè posa en evidència quin és l'objectiu final i principal de l'aprenentatge d'una segona llengua, el que determina l'èxit o el fracàs d'un curs: desenvolupar en els aprenents la voluntat de comunicar en la llengua apresada quan hi ha ocasió de fer-ho, és a dir, que desitgin fer un ús real i efectiu de la llengua que aprenen en la comunicació.

En el seu article del 1998 aquests autors parteixen d'unes experiències ben corrents i conegudes de tots els ensenyants d'idiomes: hi ha estudiants que tendeixen a buscar i aprofitar totes les ocasions possibles per practicar la llengua que aprenen i altres que, al contrari, miren d'evitar-ho sempre que poden. I aquestes actituds no sempre es corresponen amb el nivell de competència de cadascú en la llengua apresada: hi ha estudiants del primer tipus que sense ser gaire competents en la segona llengua (o precisament perquè encara no ho són gaire) procuren fer-ne pràctiques sovint, mentre que altres estudiants que en tenen un domini superior, malgrat això, defugen les ocasions de fer-ne ús.

En vista d'aquestes tendències contradictòries, MacIntyre *et al.* propugnen encertadament que «l'objectiu definitiu del procés d'aprenentatge hauria de ser

1. Peter D. MacIntyre [et al.] (1998), «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation», *The Modern Language Journal*, vol. 82, núm. 4, p. 545-562.

engendrar en els estudiants de llengua la voluntat de buscar arreu les oportunitats de comunicació i la voluntat de comunicar-s'hi realment». I afegeixen, de manera contundent: «Un programa que fracassa a l'hora de produir estudiants disposats a utilitzar la llengua és simplement un programa fracassat.»

Segons això, la qüestió que es planteja als ensenyants d'una L2 és clara, però no resulta gaire fàcil de respondre: *com s'engendra i es desenvolupa en el procés d'aprenentatge la voluntat de comunicar en la llengua que s'aprèn?*

En aquest text mirarem de recollir alguns suggeriments que es desprenen del mateix treball de MacIntyre *et al.* i que confiem que resultaran orientatius per als ensenyants. Ho farem seguint els diferents nivells i components del mateix model de la voluntat de comunicar (figura 1), perquè d'aquesta manera es veurà la relació que hi ha entre els més bàsics i generals i els que influeixen més directament en l'ús efectiu de la llengua.

En efecte, l'organització piramidal del model situa en la base (nivells VI, V i IV) les influències més estables i duradores —però també menys immediates— sobre la voluntat de comunicar:

— El context individual i social: la personalitat de l'aprenent i el clima intergrupar existent en el context social pel que fa a les relacions entre els parlants de la llengua primera (L1) i els de la segona (L2).

— El context afectiu i cognitiu: la competència comunicativa, l'ús de les llengües segons les situacions socials, les actituds intergrupals entre els parlants de L1 i L2.

— Les propensions motivacionals: l'autoconfiança de l'aprenent i les motivacions intergrupar i interpersonal.

Notem immediatament que hi ha elements en aquests tres nivells que tenen entre ells una afinitat més clara: la personalitat (nivell VI), la competència comunicativa (nivell V) i l'autoconfiança (nivell IV) tenen un caràcter més aviat personal o individual. En canvi, els altres components presenten unes característiques més específicament socials: el clima intergrupar (nivell VI), les actituds intergrupals o les situacions comunicatives (nivell V) i les motivacions interpersonals o intergrupals (nivell IV) formen part de l'entorn en què interactuen i es comuniquen les persones.²

Des del punt de vista d'un professor de llengua, deu resultar obvi que li cal

2. Vegeu la figura piramidal de MacIntyre al seu article en aquest mateix volum de la *Revista Catalana de Pedagogia*.

fer-se responsable de desenvolupar la competència comunicativa dels aprenents (casella 10, nivell v), però no és corrent que els ensenyants, en les seves pràctiques i activitats d'aprenentatge, tinguin en compte que també han de gestionar tots els altres factors psicosocials i de personalitat, si volen tenir èxit en l'aprenentatge i l'ús de la llengua per part dels estudiants. O potser, encara que ho vegin convenient, no saben com actuar davant d'aquests aspectes de l'aprenentatge.

Esperem que els nostres comentaris contribueixin a fer-los conscients de la importància d'aquests altres factors i els resultin orientatius respecte a la manera de gestionar-los.

NIVELL VI: EL CONTEXT INDIVIDUAL I SOCIAL

Pel que fa a la influència dels trets de personalitat dels aprenents sobre la seva predisposició a comunicar-se en la llengua que aprenen, MacIntyre *et al.* adverteixen que no és possible identificar un perfil de personalitat determinat com a definitori del «bon aprenent de llengua». Tot i això, comenten que els estudis recents sobre els trets de personalitat identifiquen cinc grans trets bàsics que incideixen directament en la motivació per l'aprenentatge de llengües i la voluntat de comunicar: l'extraversió, l'amabilitat, la responsabilitat, l'estabilitat emocional i l'obertura a noves experiències. No hi ha dubte que els estudiants que presenten limitacions en alguns d'aquests trets de personalitat poden necessitar un suport específic en el transcurs de les activitats d'aprenentatge. És convenient, doncs, que els ensenyants procurin identificar-los i prestar-los l'atenció addicional necessària.

Una altra observació de MacIntyre *et al.* es refereix als tipus de personalitat autoritaris i etnocèntrics —altament convencionals, submissos amb l'autoritat i agressius envers els que consideren diferents i inferiors. Les persones que tenen aquest perfil difícilment s'implicaran de manera activa en les relacions amb els membres d'un grup lingüístic que considerin inferior. És més probable que assumeixin algun dels prejudicis del clima intergrupar existent en l'entorn social. L'ensenyant procurarà també identificar si entre els aprenents hi ha persones que responen a aquest tipus de perfils de personalitat i en quina mesura poden identificar-se amb els prejudicis etnocèntrics de l'entorn social.

En aquest darrer punt es fa evident la interrelació entre els trets individuals de personalitat i el clima intergrupar, que MacIntyre *et al.* defineixen com la representació recíproca que tenen entre ells els grups lingüístics presents en un context social, la qual és fruit en part de factors estructurals —com la vitalitat

etnolingüística de cada grup i les xarxes de comunicació personal existents entre els seus membres—, però també depèn en bona mesura de factors psicosocials de tipus afectiu, com els valors i les actituds associats amb cadascun dels grups lingüístics.

La vitalitat etnolingüística relativa d'un grup es basa en la percepció de factors com la seva base demogràfica, el seu estatus socioeconòmic o el seu grau d'institucionalització. En principi, la llengua d'un grup amb alta vitalitat etnolingüística gaudirà de prestigi i atraurà aprenents disposats a parlar-la. Tot i això, les xarxes de comunicació personal poden compensar la manca de prestigi de les llengües dels grups amb menys vitalitat etnolingüística, proporcionant contextos i ocasions en què l'aprenentatge i l'ús d'una llengua minoritària resultin especialment atractius per tal de participar plenament en aquestes xarxes.

Però al costat d'aquests factors estructurals, els prejudicis o les discriminacions presents en el context social envers les relacions intergrupals poden tenir efectes molt forts sobre l'aprenentatge de les llengües respectives.

En principi, en una situació de contacte intercultural, els membres de cadascun dels grups lingüístics perceben la necessitat d'adquirir les habilitats lingüístiques i comunicatives que els han de permetre operar de manera eficaç i apropiada en relació amb l'altre grup, perquè comprenen que aquest procés d'adaptació els pot reportar avantatges d'acceptació social i de progrés econòmic. Però aquest concepte harmònic de les relacions intergrupals es pot veure afectat per prejudicis: actituds negatives envers els membres d'un grup lingüístic, basades en informacions injustificades. I els prejudicis poden donar lloc a comportaments discriminatoris, injustament adversos respecte als membres d'un grup lingüístic.

Normalment els prejudicis lingüístics i les discriminacions consegüents són exercits per membres dels grups majoritaris en detriment dels grups lingüístics subordinats, però cal tenir en compte també l'autopeyoració lingüística i l'autoodi lingüístic, que pot induir els mateixos parlants dels grups minoritaris a assumir els prejudicis dominants i perdre l'interès per l'aprenentatge i l'ús de la llengua pròpia.

Els ensenyants han de conèixer quin és el clima intergrupar propi del context social en què té lloc l'aprenentatge, entendre quins prejudicis i comportaments discriminatoris poden incidir en l'aprenentatge i l'ús de la llengua apresa i identificar tan bé com puguin els orígens i la naturalesa d'aquests prejudicis i comportaments. D'aquesta manera podran comprovar si es manifesten —i en quina mesura— entre els membres del grup d'aprenents i plantejar-se les activitats d'identificació i de modificació adequades per intentar corregir-los. Després ens hi referirem amb més deteniment.

NIVELL V: EL CONTEXT AFECTIU I COGNITIU

Entre els elements d'aquest nivell hi figura el desenvolupament de la competència comunicativa dels aprenents. I ja hem apuntat abans que aquesta part de la tasca dels ensenyants de llengua sol rebre l'atenció deguda, perquè és obvi que els aprenents només es poden comunicar si han adquirit una competència suficient en la llengua que aprenen.

Ara bé, tal com recorden MacIntyre *et al.*, una de les raons que més han influït tradicionalment en l'escassa propensió dels estudiants a exercitar l'ús de la llengua que aprenen és la persistència de l'enfocament tradicional de l'ensenyament de llengües, eminentment gramatical, basat en el domini de les regles del codi i no en el seu ús pràctic.

L'aprenentatge de llengües centrat en un concepte merament lingüístic i teòric de la competència, en efecte, pot produir estudiants relativament capaços de construir enunciats molt gramaticals i normativament correctes, o de fer anàlisis sintàctiques i transcripcions fonètiques força encertades; però un enfocament així no sols pot arribar a resultar molt àrid per als estudiants, sinó que molt sovint no assegura que la competència porti a l'ús real de la llengua.

Actualment, els enfocaments comunicatius s'han difós molt àmpliament i els ensenyants són conscients que la competència comunicativa va més enllà de la competència merament lingüística i comporta la competència discursiva o textual (la capacitat d'organitzar satisfactòriament els textos com a unitats comunicatives), la competència pragmàtica (saber utilitzar els textos adequats en les diverses situacions d'interacció social), la competència sociocultural (adoptar el registre o l'estil comunicatiu apropiat en cada cas) i la competència estratègica (l'habilitat de compensar les limitacions expressives amb recursos alternatius).

Tanmateix, la consecució de la competència comunicativa és tan sols una condició necessària, però no suficient, ja que no assegura per si sola que es desenvolupa la voluntat de comunicar. Els altres factors d'aquest nivell —les situacions socials en què es pot utilitzar la llengua apresada o les actituds intergrupals concretes— poden facilitar-ne o dificultar-ne l'ús real, i són aspectes que l'ensenyant també ha de tenir presents.

En efecte, el desenvolupament dels aspectes pragmàtics i socioculturals de la competència comunicativa a què abans ens hem referit depèn de les possibilitats reals que ofereix l'entorn social d'utilitzar amb normalitat la llengua apresada en els diferents àmbits d'ús o situacions socials. Si la llengua estudiada, per exemple, no és habitual en l'entorn laboral o en l'àmbit administratiu, resultarà difícil que l'aprenent arribi a desplegar del tot la seva competència comunicativa en aquest tipus de situacions, i probablement mantindrà una certa inseguretat, que limitarà

la seva voluntat de comunicar en aquells contextos. L'ensenyant haurà de valorar, per tant, en quines situacions socials pot confiar que l'entorn ofereixi oportunitats d'exercitar la llengua apresada i en quins altres casos caldrà simular amb caràcter substitutiu, en el mateix entorn d'aprenentatge, les situacions que no ofereix el context social immediat. Només així els aprenents arribaran a desplegar la perícia suficient en un ventall variat de situacions d'ús i podran superar la inseguretat que limitaria la seva voluntat de comunicar en aquests contextos.

Serà aleshores també que caldrà valorar, en cadascuna d'aquestes situacions socials concretes i properes, de quina manera s'hi manifesten les actituds intergrupals que haurem identificat de manera general en el conjunt de l'entorn social (el clima intergrupar bàsic del nivell precedent). Una actitud que, segons MacIntyre *et al.*, pot inhibir la voluntat de comunicar dels aprenents és la por a l'assimilació que a vegades senten els parlants de grups minoritaris quan aprenen la llengua majoritària en situacions de contacte de llengües. La sensació que el propi grup lingüístic és vulnerable i que la seva continuïtat es pot veure amenaçada per un procés de substitució lingüística pot inhibir la motivació per aprendre i usar la llengua majoritària.

En el nostre context sociolingüístic de concurrència entre el català i el castellà, en moltes situacions d'ús sabem prou bé que la propensió dels mateixos catalanoparlants a abandonar el català davant d'una persona desconeguda o que té aspecte d'estrangera és un hàbit que ocasiona dificultats freqüents —sovint injustificades i absurdes— a la voluntat de comunicació dels aprenents de català com a L2. És lògic, per tant, que els ensenyants imaginin estratègies que permetin superar aquestes actituds contradictòries (n'hi ha, per exemple, que organitzen visites en grup amb estudiants a determinats establiments públics i sol·liciten que se'ls faciliti la pràctica comunicativa en català).

NIVELL IV: LES PROPENSIONS MOTIVACIONALS

Els factors d'aquest nivell IV són els que es troben més directament en relació amb els antecedents del comportament comunicatiu en una situació determinada (els antecedents situats del nivell III). Val la pena subratllar, per tant, que són els que constitueixen la base psicosocial que més clarament predisposa a l'ús efectiu de la llengua. Com que el paper de l'ensenyant no pot incidir fàcilment en les situacions reals d'ús de la llengua (que solen tenir lloc fora del context d'aprenentatge), aquest és el nivell en què pot resultar més efectiu que es centri l'actuació dels ensenyants per al desenvolupament de la voluntat de comunicar en la llengua apresada.

L'autoconfiança en la L2 i les motivacions intergrupals o interpersonals són, en principi, aspectes en què les pràctiques d'aprenentatge poden incidir de manera natural i aconseguir efectes positius amb vista a l'ús efectiu de la llengua estudiada.

La confiança de l'aprenent en la L2 té dos components: un de cognitiu, que correspon a l'autoavaluació de les pròpies capacitats expressives —la competència assolida— en aquesta llengua, i un altre d'afectiu, que depèn de l'ansietat lingüística —la incomoditat que sent el parlant quan ha d'utilitzar la llengua. Aquesta ansietat pot variar, com dèiem abans, segons la familiaritat del parlant amb les situacions socials en què ha d'usar la L2, sobretot si el parlant hi ha tingut experiències anteriors desagradables. Els trets de personalitat i la competència comunicativa poden compensar aquesta sensació d'ansietat, i l'ensenyant pot estimular en les pràctiques comunicatives pròpies del context d'aprenentatge que els estudiants que més ho necessitin tinguin experiències positives en les situacions comunicatives que més els inquieten.

És en aquest punt que cal insistir en l'eficàcia de les estratègies de motivació interpersonal o intergrupala que l'ensenyant pot desenvolupar a l'aula de llengua. Des d'un punt de vista interpersonal, la identificació positiva dels aprenents amb determinades persones del grup lingüístic de la L2 pot constituir una motivació molt efectiva perquè es decideixin a aprendre i usar aquesta llengua. A escala grupal, també cal tenir present que els elements que susciten admiració o simpatia envers la comunitat de L2 i la perspectiva d'obtenir avantatges pràctics pel fet de relacionar-s'hi donen lloc, respectivament, a motivacions integradores (o d'afiliació) i instrumentals que poden activar la voluntat de comunicar en aquesta llengua.

Un dels autors de l'article que comentem, Zoltán Dörnyei, ha desenvolupat en un dels seus llibres un repertori d'estratègies de motivació lingüística que en la nostra opinió resulta del màxim interès per a la pràctica de l'ensenyament de segones llengües.³

Dörnyei suggereix que hi ha estratègies especialment indicades per a cadascuna de les etapes del procés d'aprenentatge (vegeu la figura 1):

- Abans d'iniciar el curs, crear les condicions bàsiques de motivació.
- Quan el curs comença, generar la motivació inicial.
- Al llarg del curs, mantenir i protegir la motivació.
- Quan acaba el curs, encoratjar una autoavaluació positiva de l'aprenentatge per part de l'estudiant.

3. *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University, 2001. N'hi ha edició en català: *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*, Barcelona, UOC, 2008.

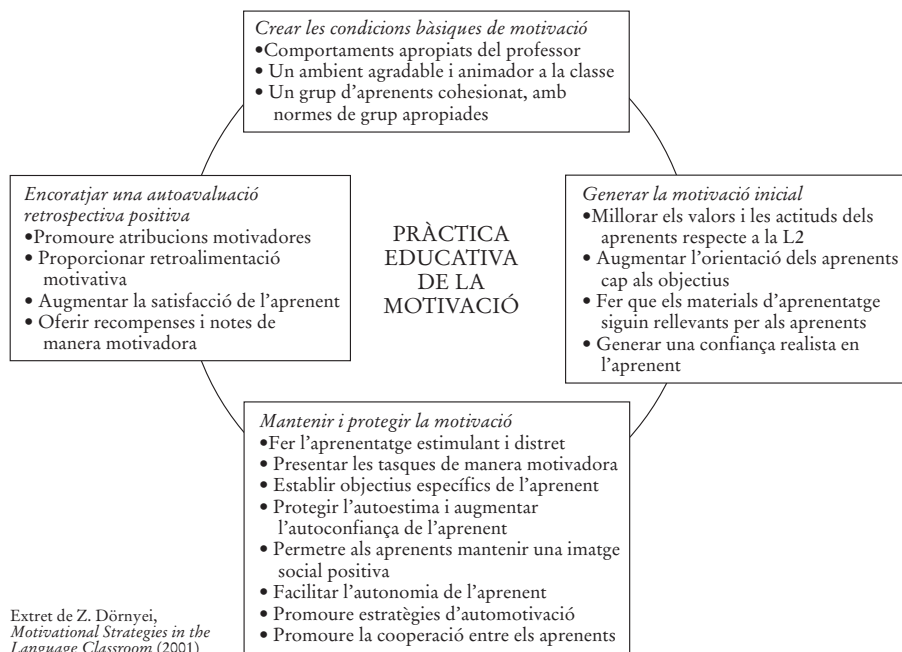


FIGURA 1.
Etales en la pràctica educativa de la motivació.

Com a mostra de la varietat de suggeriments pràctics que presenta Dörnyei en aquest treball, hem pensat que les estratègies de motivació que proposa per superar els prejudicis intergrupals poden resultar especialment il·lustratives en un moment com l'actual en què la diversitat cultural és molt patent a les nostres aules.

És evident que l'aprenentatge i l'ús de la L2 depenen d'una visió positiva dels seus parlants, la comunitat i la cultura que els caracteritza. I més en general, d'una predisposició favorable envers totes les llengües, cultures i pobles. L'aprenentatge d'idiomes va associat al desplegament de la capacitat de relació intercultural —com afirma també el *Marc europeu comú* (Consell d'Europa, 2003). D'aquí que sigui molt recomanable integrar (no juxtaposar) un component sociocultural en tots els programes d'aprenentatge de llengua.

Dörnyei suggereix, concretament amb aquesta finalitat, les estratègies de motivació següents:

- Familiaritzar els aprenents amb aspectes interessants/rellevants de la cultura de la L2.
- Desenvolupar sistemàticament la consciència intercultural dels aprenents a còpia de centrar-se en les afinitats entre cultures (i no sols en les diferències) i usant analogies que converteixin en familiar el que és estrany.
- Recollir estereotips i prejudicis corrents sobre els parlants de la L2 i discutir si són vàlids.
- Compartir a la classe les pròpies experiències positives relatives a la L2.
- Recollir citacions i afirmacions de figures públiques ben conegudes sobre el significat de l'aprenentatge de llengües i compartir-les amb els estudiants.
- Portar a classe diversos productes culturals (per exemple, revistes, música, enregistraments de televisió, vídeos).
- Suplementar el llibre de classe amb materials autèntics disponibles.
- Animar els estudiants a descobrir a Internet (si hi tenen accés) informació interessant sobre el país/països on es parla la L2 i preparar-ne una presentació.
- Organitzar trobades amb parlants de L2 i invitar alguns parlants interessants d'aquesta llengua a classe.
- Organitzar sortides o programes d'intercanvi amb la comunitat de L2.
- Trobar per als estudiants corresponents (postals o electrònics) entre els parlants de L2 i atreure la seva atenció sobre els espais de diàleg a Internet que poden ser accessibles per a ells.

PODEM MODIFICAR ELS PREJUDICIS?⁴

En les relacions intergrupals, com dèiem abans, un prejudici es defineix com una actitud negativa envers els membres d'un altre grup, basada en una informació sobre aquell grup que és objectivament il·lògica o injustificable. Ja hem apuntat també que la importància dels prejudicis és considerable, perquè són la base dels comportaments discriminatoris.

Els prejudicis poden procedir de patrons de pensament inherents a cada

4. En aquest punt ens basem en les síntesis de Deprez i Persoons (1987), GILES *et al.* (1987), BOURHIS i MAASS (2001), i pel que fa a la modificabilitat dels prejudicis, en COLLERETTE i DELISLE (1982). AJZEN i FISHBEIN són els referents teòrics d'aquests plantejaments.

persona o grup, de l'experiència personal de relació amb l'altre grup, de l'acceptació de prejudicis presents en el propi grup (per mitjà dels pares, els companys o els mitjans de comunicació) i també poden ser afavorits pel propi caràcter individual.

Encara que les actituds són bàsicament predisposicions de comportament respecte a un objecte determinat, es considera que consten de tres components:

— *Cognitiu*: els coneixements i les creences sobre l'objecte de l'actitud. Quan aquests atributs es basen en una informació molt esquemàtica i poc diferenciada o matisada, ens trobem davant d'un *estereotip* (l'atribució a tots els membres d'un grup d'una característica suposadament definitiva: els meridionals són mandrosos, per exemple).

— *Avaluatiu*: els valors i les emocions associats amb l'objecte de l'actitud, siguin positius o negatius, més intensos o menys. Si un ensenyant, per exemple, creu en l'estereotip de la mandra dels meridionals, pot fer una valoració fortament negativa del rendiment d'algun estudiant.

— *Conatiu*: la intenció de conducta (discriminatòria) que acompanya els elements cognitius i avaluatius referents a l'objecte de l'actitud. Seguint el nostre exemple, l'ensenyant pot estar predisposat a avaluar amb més rigor o desconfiança un estudiant meridional.

Els estudis i les experiències pràctiques mostren que no tots els prejudicis són modificables en el mateix grau. La modificabilitat de les actituds depèn de factors interns i externs que podem tenir en compte a l'hora de gestionar-les i promoure la superació dels prejudicis.

Els factors interns que influeixen en la major o menor resistència d'una actitud a canviar són:

— La *consistència* entre els components de l'actitud i la conducta real. Si la creença en l'estereotip que pretén que els meridionals són mandrosos i la valoració negativa corresponent van acompanyades d'un comportament habitual discriminatori, de desconsideració envers els meridionals per part de l'ensenyant del nostre exemple, el seu prejudici serà més difícil de modificar.

— La *consonància* amb les altres actituds pròpies i les de l'entorn. Les actituds d'una persona no estan aïllades entre si, ni són independents de les de l'entorn social. Un prejudici envers els meridionals serà més resistent si és present en l'entorn escolar i té coincidències amb altres prejudicis respecte a persones d'origen extern.

— La *funcionalitat* —és a dir, la utilitat percebuda d'una determinada actitud. Continuant amb l'exemple, si el prejudici envers els meridionals permet evitar que competeixin en igualtat de condicions amb la gent del país en la promoció acadèmica o laboral, és possible que la utilitat del prejudici per als altres el faci més resistent al canvi.

Els factors externs de modificabilitat ens indiquen de quina manera es pot afavorir la modificació d'un prejudici:

— La *credibilitat* de qui proposa el canvi. Si la persona o la font que proposa un canvi d'actitud és prestigiosa per al subjecte i mereix la seva confiança, pot tenir més eficàcia el missatge de canvi. Si l'ensenyant del nostre exemple confia en un sociòleg determinat i llegeix un estudi seu que li desmenteix amb dades que els meridionals siguin més mandrosos que els altres, potser modificarà el seu estereotip.

— Un *mitjà pertinent* per proposar el canvi. Si la informació sobre la falsedat de l'estereotip sobre els meridionals arriba per mitjà d'una revista pedagògica prestigiosa o apareix en un curs d'alt nivell sobre la psicologia de l'aprenentatge, és més probable que el nostre ensenyant en faci cas.

— Un *nivell de discrepància* acceptable. Si el prejudici és molt fort, serà més difícil modificar-lo substancialment. Un canvi radical no és gaire fàcil que es produeixi.

— El *suport del grup de pertinença*. Si els membres del mateix col·lectiu no comparteixen el prejudici (o han decidit modificar-lo), aquest context afavoreix la rectificació per part del subjecte. Si els ensenyants que van al curs sobre la psicologia de l'aprenentatge de què parlàvem consideren absurd el prejudici envers els meridionals, el nostre ensenyant estarà més predisposat a canviar d'actitud.

Com podem veure, encara que no resulta fàcil, hi ha maneres d'abordar la modificació dels prejudicis, i convé identificar-los i gestionar-los adequadament en el procés d'aprenentatge, ja que poden incidir de manera important en la voluntat de comunicar en la llengua apresada.

NIVELL III: ELS ANTECEDENTS SITUATS

En el model de MacIntyre *et al.*, quan arribem al nivell III ens trobem en la situació concreta en què ha de tenir lloc la decisió de comunicar-se utilitzant

la llengua apresada; el nivell II correspon a la mateixa voluntat de comunicar, i el nivell I, a l'ús efectiu de la llengua.

Evidentment, els ensenyants no són presents en aquestes situacions de comunicació més que quan corresponen a les activitats que tenen lloc en l'entorn d'aprenentatge. Per tant, serà el grau d'interiorització de les motivacions precedents per part dels aprenents el que al capdavant donarà lloc al seu comportament comunicatiu real.

L'estat d'autoconfiança en la L2 de cada aprenent en aquell tipus concret de situació i el seu desig de comunicar-se amb els interlocutors que aleshores tindrà davant són els dos factors que més influiran en la seva decisió d'usar la L2 o no en aquella ocasió. Però ja hem vist anteriorment que els factors dels nivells precedents actuen darrere de cadascun d'aquests dos components, i poden haver estat desenvolupats o no al llarg del curs.

Aquesta és la gran diferència: un estudiant de L2 que no hagi exercitat tots els elements que influeixen en la voluntat de comunicar previsiblement tindrà més dificultats per activar l'ús de la L2 —encara que hi tingui un cert grau de competència.

Confiem que la nostra exposició hagi resultat convincent, i sobretot orientativa, perquè els ensenyants de llengua donin a tots els components de la voluntat de comunicar —lingüístics, comunicatius i psicosocials— el lloc que els pertoca en el procés d'aprenentatge.

BIBLIOGRAFIA

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- BOURHIS, R. Y.; MAASS, A. (2001) «Linguistic prejudice and stereotypes». A: AMMON, U. [ed.]. *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*. Berlín; Nova York: Walter de Gruyter, p. 1587-1602.
- COLLERETTE, Pierre; DELISLE, Gilles (1982). *Le changement planifié*. Mont-real: Agence d'ARC.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: Aprenere, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPREZ, Kas; PERSOONS, Yves (1987). «Attitude». A: AMMON, U. [et al.] [ed.]. *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlín; Nova York: Walter de Gruyter, p. 125-132.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University.

- (2003). «Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications». A: DÖRNYEI, Z. [ed.]. *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell, p. 3-32.
- FISHBEIN, M. (1980). «A theory of reasoned action: Some applications and implications». A: HOWE Jr., H. E.; PAGE, M. M. [ed.]. *Nebraska Symposium on Motivation, 1979*. Vol. 27. Lincoln: University of Nebraska, p. 65-116.
- GILES, H. [et al.] (1987). «Research on language attitudes». A: AMMON, U. [et al.] [ed.]. *An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlín; Nova York: Walter de Gruyter, p. 585-597.
- MACINTYRE, P. D. [et al.] (1998). «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation». *The Modern Language Journal*, vol. 82, núm. 4, p. 545-562.